

توصيف الموادّ الدّراسيّة لذوي الصّعوبات التّعلّميّة للعام الدّراسيّ ٢٠٢٠-٢٠٢١ وحتى صدور المناهج المطوّرة

مقدّمة:

بناءً على المرسوم رقم ٢٣٦٥ تاريخ ١٠/١٢/١٩٧١ (إنشاء المركز) الذي يحدّد مهام المركز التربويّ للبحوث والإنماء ومنها إقرار نمط أسئلة الامتحانات الرّسميّة وتنسيق وضعها وحضور أعمال اللّجان الفاحصة. بناءً على المرسوم رقم ٣٠٨٧ تاريخ ١١/٤/١٩٧٢ المعدّل بموجب المرسوم رقم ٣٠٢٩ تاريخ ٢٢/٥/١٩٨٠ (تنظيم المركز التربويّ للبحوث والإنماء) الذي يتضمّن في المادّة الرّابعة البند الآتي: "يتولّى رئيس المركز التربويّ للبحوث والإنماء تحديد الأسس العامّة لوضع أسئلة الامتحانات الرّسميّة". واستناداً إلى ما جاء في النّشرة الإحصائيّة الصّادرة عن المركز التربويّ للبحوث والإنماء في العامّ ٢٠١٧-٢٠١٨ حول عدد المتعلّمين المعيّدين وأعداد أولئك ذوي الاحتياجات الخاصّة حيث جاء على الشكل الآتي:

- بلغ عدد المتعلّمين المتأخّرين سنة واحدة ١٢٣٨٢٦ متعلّماً من المجموع العامّ.
- بلغ عدد المتعلّمين المتأخّرين سنتين وأكثر ٨٢٨٣٩ متعلّماً من المجموع العامّ.
- بلغ عدد المتعلّمين ذوي الصّعوبات التّعلّميّة ٤٣٩٢ متعلّماً.
- بلغ عدد المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة ٦٩٧٤ متعلّماً.

وبهدف تلبية حاجات هؤلاء المتعلّمين جاء توصيف مسابقات المتعلّمين ذوي الصّعوبات التّعلّميّة في صفوف الشّهادتين المتوسّطة والثّانويّة العامّة ليعمل تلك الغاية.

وتاليًا تأتي هذه الخطوة كمقدّمة ضرورية لخطوات لاحقة يؤسّس لها المركز التربويّ للبحوث والإنماء في مسيرة التّوصيف والتّكليف للموادّ الدّراسيّة كافّة في إطار مشروع الدّمج المدرسيّ الذي يسعى إليه مع وزارة التّربية والتّعليم العالي وكلّ الشّركاء المعنّيين في القطاع الخاصّ.

1- أطر التّوصيف:

- انطلق العمل في التّوصيف من قاعدة أساسية تتضمّن النقاط الآتية:
- تحديد ملامح المتعلّمين ذوي الصّعوبات التّعلّميّة وفاقاً للاضطراب وللصّعوبة التي تواجههم.
 - وضع قائمة موحّدة بتلك الملامح بحيث تكون الإطار المرجعيّ النظريّ الذي تستند إليه عمليّة التّوصيف وما يتبعها من إجراءات التّكليف في الموادّ الدّراسيّة المختلفة.
 - تحديد مواصفات بيئة المتعلّم الماديّة والبشريّة المهيّئة لأجواء إيجابيّة محفّزة في الامتحانات.

- توصيف المسابقات في كلّ الموادّ ضمن مجموعة أسس عامة.
- الانتقال من العامّ إلى الخاصّ في عملية التّوصيف حيث تُراعى خصوصيّة التّوصيف لكلّ مادّة على حدة.
- الاستئناس بخبرات الشّركاء في القطاع الخاصّ من المدارس الدّامجة وتجاربههم لجهة أساليب تكييف مسابقات المتعلّمين ذوي الصّعوبات التّعلّميّة.
- الاستئناس بخبرات المعنّيين بهذا النوع من العمل التّربويّ في وزارة التّربية والتّعليم العالي وتبادل الآراء معهم في شأن التّوصيف.
- الاستئناس بخبرات رؤساء الأقسام الأكاديميّة وآرائهم في توجّهات التّوصيف بحسب الموادّ الدّراسيّة.

2- دوافع التّوصيف وأهمّيته

- تُعزى دوافع القيام بتوصيف مسابقات المتعلّمين ذوي الصّعوبات التّعليميّة وتالياً تكييفها إلى الأسباب الآتية:
- معاناة المتعلّمين ذوي الصّعوبات التّعليميّة والمعلّمين والإداريّين في القطاعين الرّسميّ والخاصّ لجهة مواكبة هؤلاء المتعلّمين لمتطلّبات الامتحان الرّسميّ في صفوف الشّهادات.
 - إيجاد آليّة موحّدة ومُعتمدة لأساليب التّكييف في الموادّ الدّراسيّة كافّة ما يسهّل عمل المعلّمين والمتعلّمين والأهل على حدّ سواء.
 - ضرورة اعتماد المركز التّربويّ آليّة تكييف معروفة تُستخدم في نماذج "دلينا" فتصبح مرجعاً للمتعلّمين والمعلّمين في الوقت عينه.
 - توحيد لغة التّوصيف والتّكييف بين القطاعين الرّسميّ والخاصّ.
 - اعتماد هذا العمل كدراسة استطلاعيّة تمهّد لتكليفات لاحقة ترتبط بحاجات المتعلّمين في المدارس الدّامجة وفي المنهج التّفاعليّ المستقبليّ.

3- الفئة المستهدفة

تعريف:

يتمتع المتعلّمون الذين يعانون اضطرابات تعلّميّة بمعدّل ذكاءٍ طبيعيّ أو ما يزيد على المعدّل؛ ويظهر تبايناً بين قدراتهم الذّهنيّة وتحصيلهم الدّراسيّ، كما ويكون أدائهم ضعيفاً بسبب اضطراب أو خلل في إحدى المهارات النّمائيّة. تندرج الاضطرابات التّعلّميّة لدى المتعلّم بحسب الـ DSM- V تحت عنوان اضطراب التّعلّم المحدّد وتشمل واحدة أو أكثر من الملامح الآتية:

- قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو ببطء رغم الجهد الذي يبذله.
- صعوبة في فهم معنى ما يقرأ.
- صعوبات في التهجئة.

- صعوبات في التعبير الكتابي.
- صعوبات في التمكن من اكتساب معنى الأرقام، حقائق الأرقام، أو الحساب.
- صعوبات في التفكير الرياضي.
- عدم تلازم الصعوبات التعلّمية مع الإعاقة التطوّرية الذهنية.

أما اضطرابات الخطّ واضطراب التّركيب البصريّ - المكانيّ فترتبط باضطرابات التّسيق الحركيّ.

تعود أسباب الاضطرابات التعلّمية إلى اضطرابات في النّمّو العصبيّ، تصيب قدرة الشّخص على تعلّم مهارات أساسية كالقراءة، والكتابة والحساب. وتشكّل هذه الاضطرابات نسبة ٣٦٪ من الاضطرابات التي نلاحظها في داخل الصّف (statistic for special education students in the US, 2011).

ويكمن الخلل العصبيّ في معالجة المعلومات البصريّة والسّميّة وفي الانتباه والذاكرة والتّخطيط لحلّ المشكلات. وشدّد الدليل الإحصائيّ التّشخيصيّ للاضطرابات النّفسية في طبعته الخامسة DSM- V (٢٠١٣) أنّ ظهور هذه الاضطرابات مرتبط بمعدّل ذكاء ضمن المعدّل العامّ لدى المتعلّم وتختلف حدّة الاضطراب بين متعلّم وآخر.

لقد حصرنا التّكيفات بهذه الاضطرابات فقط لكثافة شيوعها في المدارس الدّامجة الخاصّة والرّسميّة، وكون خصائص هذه الاضطرابات تطول مختلف الكفايات الأكاديميّة. وبما أنّ هذه الفئة من المتعلّمين تمتلك ذكاءً يقارب المعدّل العامّ، وُضع لهم إطار موحّد للتّكيفات مع مراعاة أوجه الاختلاف والتّلاقي في الملمح الذهنيّ للمتعلّمين.

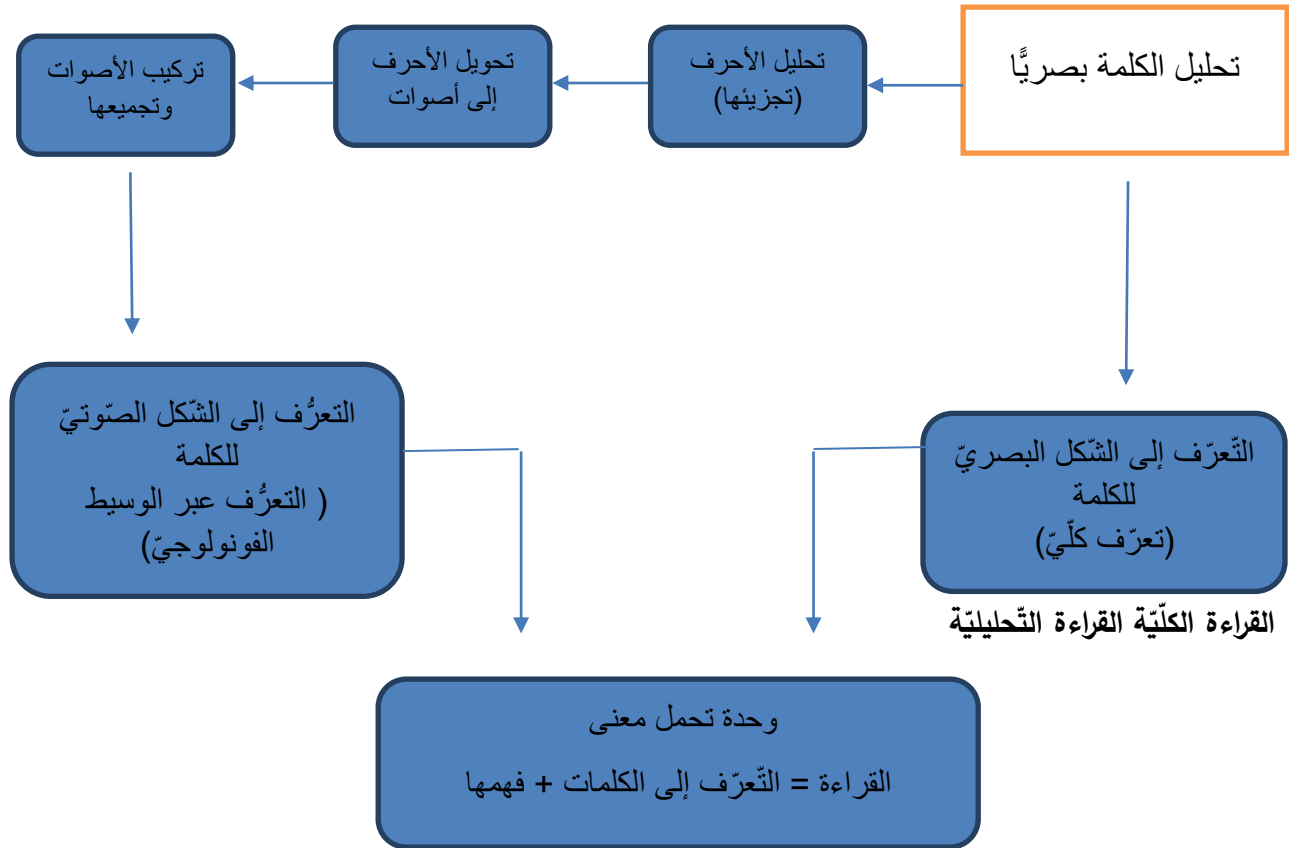
4- تحديد ملامح المتعلّمين ذوي الصّعوبات التعلّمية

عسر القراءة والتّعبير الكتابي والإملائيّ:

أ- تعريف:

الديسلكسيا / الديسورتوغرافيا أو عسر القراءة والتّعبير الكتابي والإملاء هي صعوبة تأسيسيّة طويلة الأمد في القدرة على القراءة و/أو الكتابة نسبةً إلى معيار السنّ وذلك خارج نطاق أيّ إعاقة عقليّة أو حسّيّة. يمكن لعسر التّعبير الكتابي والإملاء (الديسورتوغرافيا) أن يرد لوحده لكنّه في غالب الأحيان يرافق عسر القراءة، من هنا تسمّى (ديسلكسيا- ديسورتوغرافيا).

للتّمكن من فهم مختلف أنواع عسر القراءة يجب توضيح آليّات القراءة التي يستخدمها القارئ العاديّ:



1- الآليّة أو الطّريقة التّحليليّة: *Voie d'assemblage*

تعتمد على قواعد تحويل الأحرف إلى أصوات عند عملية القراءة. بعد التّحليل البصريّ، يجرّئ القارئ الكلمة إلى أحرف أو مجموعة أحرف، التي تخزّن بدورها مع وحدات صوتيّة في الذاكرة لتلفظ لاحقاً.

2- الآليّة أو الطّريقة الكليّة: *Voie d'adressage*

في هذه الطّريقة يجري التّعرف إلى الكلمة بطريقة شاملة. يستعمل القارئ معلوماته اللّغويّة التي اكتسبها سابقاً عند التّهجئة (في الطّريقة التّحليليّة)، إذا فهو يعتمد على مكتسباته السابقة.

تعتبر قراءة الكلمات بالطّريقة الشّاملة عمليّة سريعة وغير إراديّة، بعكس طريقة التّجزئة، التي هي إراديّة وأحياناً متعبة خاصّة للمبتدئين والقراء غير الجيّدين.

ب- أنواع عسر القراءة:

• عسر القراءة الفونولوجيّ *Dyslexie phonologique*

يتميّز هذا النوع بصعوبة في استعمال الطّريقة التّحليليّة عند القراءة أي يتميّز بالاعتماد على الطّريقة الكلّيّة. لذلك فإنّ الأولاد الذين يعانون عسر القراءة الفونولوجيّ يستطيعون قراءة كلمات شرط أن تكون مسجّلة في ذاكرتهم البصريّة (lexique interne). لكنّهم غير قادرين على قراءة كلمات جديدة أو كلمات بلا معنى لأنّها، في هذه الحالة، تتطلّب التّجزئة أي استعمال الطّريقة التّحليليّة للقراءة. إذ يجد الولد صعوبة في تجزئة الكلمة الجديدة بطريقة ملائمة تمكّنه من تحويل مكوّناتها (أي الأحرف) إلى تسلسل أصوات عند القراءة.

• عسر القراءة البصريّ *Dyslexie de surface*

يتميّز هذا النوع، على عكس النوع الأوّل، بصعوبة في استعمال الطّريقة الكلّيّة عند القراءة. ولهذا يعتمد المتعلّمون الذين يعانون عسر القراءة البصريّ على قاعدة التّحويل الفونولوجيّ في قراءة الكلمات. فهم يلجأون إلى عمليّة التّهجئة في قراءة أيّ كلمة، لذلك تكون قراءتهم بطيئة ومقطّعة. إذ إنّهم يجدون صعوبة في قراءة الكلمات غير الخاضعة للتّهجئة (les mots irréguliers) نظرًا إلى الضّعف في عمليّة تخزين المفردات المرتبط بضعف في الذاكرة البصريّة والكلمات الطويلة وغير المتداولة أو المركّبة غير البسيطة.

• عسر القراءة المزدوج *Dyslexie mixte*

في هذه الحالة، تظهر الصّعوبات في آليّتيّ القراءة (الفونولوجيّة والبصريّة) ويمكن أن تكون واحدة أكثر شدّة من الأخرى.

ج - ملامح المتعلّم:

1- في القراءة والفهم:

- على الرّغم من عمليّة إعادة التّأهيل لسنوات عدّة، تبقى القراءة عمليّة صعبةً بالنّسبة إلى المتعلّمين الذين يعانون هذا الاضطراب، وتفتقر للإنسيابيّة والدّقة إذ تحتوي على العديد من الأخطاء، ما يؤدّي إلى نشوء صعوبات في الفهم.
- قد تَسْغَرُفُهُم القراءة وقتًا إضافيًا، ما يحولّ من عدم تَمَكُّنِهِمْ مِنْ تخصيصِ الوقتِ لتطبيقِ التّعليمات.
- قد يُعاني هؤلاء المتعلّمون مشاكل في الذاكرة قصيرة المدى ما يؤدّي إلى عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكّرها.
- قد تُؤدّي القراءة المغلوطة لإحدى الكلمات إلى فهم التّعليمات بطريقة خاطئة.
- يُعاني هؤلاء المتعلّمون صعوبات في القراءة، والتّحليل والانتباه البصريّ ما يُعوّق قراءتهم للمستندات.
- كما وأنّ معرفتهم لمعنى الكلمات محدودة، ويجدون صعوبة في فهم معنى الجملة وتذوق النّصّ.

د - في التعبير الكتابي:

يواجه المتعلّمون الذين يعانون صعوبات في التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة، لأن لديهم مشاكل في تنظيم الأفكار في الكتابة. فهم لا يستطيعون تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقيّاً، ولذلك تتميز كتابتهم بعدم التنظيم والترتيب، وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزّعة على جمل وفقرات عدّة. تُؤدّي الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي إلى جعل ما يكتبونه غير مقروء. كما يواجه كثير من الذين يعانون صعوبات في الكتابة، صعوبة في تطبيق قواعد اللّغة، لذلك نجد الكثير من الأخطاء النحويّة التي تشوّه المعنى في كثير من الأحيان.

ومن الصّعوبات التي يواجهها هؤلاء المتعلّمون في مجال النّحو:

- حذف الكلمات.

- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيباً غير صحيح.

- الاستخدام الخاطئ للضمائر والأفعال.

إنّ الافتقار إلى المفردات الملائمة والغنية تميّز المتعلّمين الذين يعانون صعوبات في التعبير الكتابي، إذ لا بدّ من معرفة عدد كبير من الكلمات المختلفة ليتمكن المتعلّم من التعبير عن أفكاره بطريقة واضحة. ويعود نقص المفردات إلى أسباب عدّة أهمّها نقص الخبرات لديهم الناتج عن التآخّر في الكلام أو عن صعوبات القراءة أو عن صعوبات في المهارات النّمائيّة (الذاكرة، والإدراك والتّفكير) أو بسبب عدم التّعرّض الكافي للخبرات اللّغويّة الشّفويّة. وهناك فئة من المتعلّمين ممّن اكتسبوا خبرات شفويّة جيّدة ولكنهم يعانون مشكلة استرجاع الكلمات الملائمة في الوقت الملائم عند الكتابة (المركز التربويّ للبحوث والإنماء وإدراك، ٢٠١٢؛ Guide à l'usage des familles et des enseignants, 2015-2016).

عسر التحليل المنطقيّ والحساب:

أ- تعريف:

الديسكالوليا هي صعوبة تأسيسيّة وطويلة الأمد في التحليل المنطقيّ وفي تعلّم الحقائق المتعلّقة بالرياضيات والحساب، إذ يعاني المتعلّمون صعوبة في استيعاب الأرقام واستخدامها في وضعيات ومواقف مختلفة. يؤثّر عسر الحساب والتحليل المنطقيّ في قدرات المتعلّمين في التحليل الإجرائيّ واستيعاب المفاهيم المتعلّقة بالعملات الحسابيّة.

كما يعاني المتعلّمون صعوبات في تدكّر الخطوات المتّبعة في حلّ المسائل الحسابيّة، ولا سيّما عندما تزداد المسائل تعقيداً.

ملاح المتعلّم:

- صعوبة في فهم التّعابير اللّغوية المتعلّقة بالرياضيات. على سبيل المثال: الأكبر والأصغر. . .
- صعوبة في فهم قواعد كتابة الأرقام وقراءتها (على سبيل المثال: ٧٢ قد تُكتب ٦١٢).
- صعوبة في الحساب الذهنيّ.
- صعوبات في الانتقال من رمز رقمي (code numérique) إلى آخر.
- صعوبة في حلّ المسائل الحسابية.
- صعوبة في علم الهندسة وفي رسم الأشكال الهندسية وتحليل الخطوط بصرياً.
- صعوبات مكانية و/أو عملية تجعل تنظيم العمليّات وابتكار الصّور شبه مُستحيل.
- صعوبة في مفهوم الكسر Fraction.
- من النّاحية الاجتماعية: تؤثر الصّعوبات في إمكان الأفراد التّعامل مع النّقود أو في مختلف المواقف التي تتطلّب التّحكّم بالأرقام (المسافة - الكميّة).
- من النّاحية الدّراسية: تؤثر هذه الصّعوبات في جميع الموادّ التي تتطلّب استعمال رموز رقميّة.
- (code numérique) (Guide à l'usage des familles et des enseignants, 2015-2016).

الديسفازيا (Dysphasie) عسر اكتساب اللّغة المحكيّة:

أ- تعريف:

الديسفازيا هو اضطراب حادّ، تأسيسيّ ودائم في اكتساب اللّغة المحكيّة. يمكن أن يستهدف بشكل خاصّ التّعبير والفهم أو الاثنين معاً. وهو قد يتمثّل بجوانب عدّة: فهم اللّغة، تحليل أصوات اللّغة وإنتاجها، تذكّر الكلمات أو ترتيبها النّحويّ في داخل الجملة. ويكون له في أغلب الأحيان تأثير في اللّغة المكتوبة في مستوياتها المختلفة.

ب- ملاح المتعلّم:

- اضطرابات في فهم التّعليمات والبيانات.
- صعوبات في النّطق واللفظ: كلمات غير واضحة.
- اضطرابات في الإدراك السّمعيّ (صعوبة في تحليل الأصوات في غياب أيّ ضعف سمعيّ).
- فقر في معجم الكلمات، استخدام كلمات غير دقيقة أي صعوبة في إيجاد الكلمات الملائمة.
- مشاكل في تركيب الجمل، استعمال جمل غير مكتملة قد تصل إلى حدّ استعمال الكلمات فقط (كلمة-جملة).
- صعوبة في النّصريفات اللّغوية.
- صعوبة في نقل المعلومات أو التّعبير عن المشاعر بسهولة، قلة كلام وصعوبة في بناء خطاب.

- مشاكل في تلاوة الدّروس والقصص، أو في إعادة الصّياغة بطريقة شفهيّة.
- اضطرابات في القراءة والكتابة وفهم الجمل والنّصوص.
- صعوبات في تطبيق القواعد الإملائيّة في أثناء الكتابة (Guide à l'usage des familles et des enseignants, 2015-2016).

اضطراب التّركيب البصريّ المكاني / dyspraxie visuo-construtive:

أ- تعريف:

- تكمّن الصّعوبة في هذا الاضطراب في تركيب المجسّمات أو نقل الرّسوم الهندسيّة. يمكن أن يترافق ذلك مع اضطراب في التّناسق البصريّ ما يزيد الصّعوبة لدى الفرد. الكفايات التي يحتاجها الفرد لتنفيذ عملية التّركيب البصريّ المكاني هي:
- الكفاية الحركيّة التّخطيطيّة.
 - الكفاية البصريّة التّحليليّة.
 - الكفاية الدّهنيّة التّخطيطيّة.
 - الكفاية التّحليليّة للعلاقات البصريّة المكانية.
- يواجه المتعلّم صعوبات عدّة في المجالات الدّراسيّة. فعندما يطلب إليه تنفيذ تمارين، تطلب الكفايات الأربع المذكورة أعلاه ويكون لديه ضعف في واحدة أو أكثر تصعب المهمّة. والمجالات الدّراسيّة الأكثر تأثّرًا: الجغرافيا - الهندسة - الفيزياء - الكيمياء .

ب- ملامح المتعلّم:

- وتتجلّى كما يأتي أو قد يظهر بعض منها:
- خطّ غير مقروء .
 - صعوبة في نقل المعلومات عن اللّوح.
 - صعوبة في الإدراك البصريّ للخطوط: perception des directions.
 - صعوبة في الدّقة اليدويّة البصريّة.
 - صعوبة في تنظيم المعلومات على الورقة.
 - صعوبة في نقل الرّسوم الهندسيّة.
 - صعوبة في تركيب المجسّمات الثّلاثيّة والثّلاثيّة الأبعاد.
 - الاستكشاف البصريّ.
 - التّلاحق البصريّ.

بالإمكان، أن تؤديّ هذه الملامح عند المتعلّم إلى صعوبة في القراءة من حيث التّلاحق البصريّ للأسطر؛ ونتيجة ذلك لن يتمكّن من تصوير الكلمات بشكل كَلّيّ وصحيح وتخزينها في الذاكرة البصريّة، وسيعاني صعوبات في التهجئة (Albaret)* نتيجة ذلك.

عسر الخطّ / dysgraphia :

أ- تعريف

يتمثّل عسر الخطّ لدى المتعلّم بخطّ غير مقروء وبطء في الكتابة اليدويّة. تتعدّد هذه المظاهر وتختلف من متعلّم إلى آخر، ولكن يمكن الإشارة إلى مجموعة منها كثيرة المشاهدة لدى المتعلّمين ومن هذه المظاهر:

- اختلاف أحجام الحروف وعدم تناسبها.
- الكتابة المسنّنة (بسبب ارتعاش اليد).
- الكتابة المقطّعة.
- الكتابة المقلوبة أو المعكوسة.

ب- ملامح المتعلّم:

- كتابة معاكسة.
- عدم تذكر شكل الأحرف.
- خلط في الاتّجاهات. فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين في اللّغة العربيّة، أو من اليسار إلى اليمين في اللّغة الفرنسيّة، والفرق هنا عمّا سبق، أنّ الكلمات تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة.
- خلط بين الأحرف المتشابهة في الكتابة. (على سبيل المثال: باب- ناب).
- إضافة حرف غير ضروري إلى الكلمة، أو إضافة كلمة غير ضروريّة إلى الجملة في أثناء الكتابة الإملائيّة.
- إمكان وجود صعوبة في التزام الكتابة على الخطّ عينه من الورقة.
- الكتابة بخطّ رديء بحيث تصعب قراءته.
- إدراك الأحرف نظريّاً وغياب القدرة على رسمها.
- عدم احترام المسافة بين الكلمات.
- مسك القلم بشدّة، وكثيراً ما يكسر رأس هذا القلم.

* Retrieved From: https://www.academia.edu/526655/La_r%C3%A9%C3%A9ducation_psychomotricit%C3%A9_de_la_motricit%C3%A9_manuelle_des_praxies_constructives_et_de_la_graphomotricit%C3%A9

edu/526655/La_r%C3%A9%C3%A9ducation_psychomotricit%C3%A9_de_la_motricit%C3%A9_manuelle_des_praxies_constructives_et_de_la_graphomotricit%C3%A9.

- غياب التّحكّم بالقلم.
- إمكان عدم امتلاك قبضة قلم جيدة أو قد تكون وضعيّة الجلوس على الكرسيّ وضعيّة غير صحيحة.
- ألم في اليد في أثناء الكتابة.
- اتّساخ الورقة التي يكتب عليها (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء وإدراك، ٢٠١٢؛ Galbiati, Barale & Albaret*).

1- اضطراب نقص الانتباه / فرط الحركة ADHD:

أ- تعريف:

هنالك ثلاثة أنماط لهذا الاضطراب:

- 1- اضطراب نقص الانتباه / فرط الحركة، سيطرة نمط الانتباه. من أهمّ الملامح: الصّعوبة في ملاحظة التفاصيل، الصّعوبة في التّركيز لفترة طويلة، الصّعوبة في التّنظيم (المعلومات و/أو العمل)، التشتت في الانتباه.
- 2- اضطراب نقص الانتباه / فرط الحركة، سيطرة نمط فرط الحركة - الاندفاعيّة. من أهمّ الملامح: كثرة الحركة، كثرة الكلام، التملل، مغادرة المكان بوقت غير ملائم، العشوائيّة والمزاجيّة في التصرفات.
- 3- اضطراب نقص الانتباه / فرط الحركة، النمط المشترك من أهمّ الملامح: الغضب السّريع، مقاطعة الآخرين، الإجابة عن الأسئلة من دون تفكير، عدم إنهاء العمل في الوقت المطلوب. وبالنتيجة فإنّ هذا الاضطراب له تأثير مباشر سلبيّ في اكتساب المتعلّم للمفاهيم وفي أدائه المدرسيّ الذي يصبح متدنّيًا.

ب- ملامح المتعلّم:

• ضعف الانتباه:

- غالبًا ما يفشل في إغارة الانتباه الدقيق للتفاصيل أو يرتكب أخطاء من دون مبالاة في الواجبات المدرسيّة والأنشطة الأخرى.
- لا يستطيع الاستمرار في الانتباه إلى الواجبات أو الألعاب ما يؤدي إلى عدم إتقانها.
- غالبًا ما يبدو غير مصغٍ عند توجيه الحديث إليه مباشرةً.
- لا يتابع التعلّيمات ويفشل في إنجاز الواجبات المدرسيّة أو غيرها.
- لديه صعوبة في تنظيم واجباته وأنشطته.

* Retrieved From: <https://www.psychomot.ups-tlse.fr/Galbiati2004.pdf>

- يتردّد في الانخراط في مهمّات تتطلّب منه جهداً عقلياً متواصلًا ويتجنّبها ويكرهها.
- غالبًا ما يفقد أعراضه الضّرورية لممارسة مهمّاته وأنشطته.
- غالبًا ما يسهّل تشتيت انتباهه بمنبه خارجي.
- غالبًا ما يكون كثير النسيان في الأنشطة اليوميّة.

• الحركة المفرطة والاندفاعيّة:

- غالبًا ما يبدي حركات تمللم في اليدين أو القدمين أو يتلوّى في كرسيه.
- يغادر مقعده في الحالات التي يُنتظر منه أن يلازم مقعده.
- غالبًا ما يركض أو يتسلّق في مواقف غير ملائمة.
- غالبًا ما يكون لديه صعوبات عند اللّعب أو الانخراط بهدوء ضمن أنشطة ترفيهيّة.
- يبدو دائمًا أنّه جاهز للحركة كما لو أنّه مدفوع بمحرّك.
- يتسبّب بالصّخب والضوضاء في داخل الصّف.
- يظهر سلوك العناد والمعارضة.
- لا يستطيع السيطرة على أفعاله.
- غالبًا ما يكون كلامه أكثر من المعتاد ويوصف بالثرثرة الزائدة.
- قد يعطي الإجابات السريعة الخاطئة قبل انتهاء السّؤال.
- غالبًا ما يجد صعوبة في انتظار دوره.
- غالبًا ما يقاطع الآخرين أو يقحم نفسه في شؤونهم.
- لديه صعوبة في إرجاء ردّة الفعل.
- قد يعاني غضبًا سريعًا ويقوم بسلوك غير متوقّع (الحماذي، ٢٠١٤؛ المركز التربويّ للبحوث والإنماء وجمعية إدراك، ٢٠١٢).

• خلاصة الملامح العامّة:

تؤدّي هذه الاضطرابات المذكورة أعلاه عند المتعلّم إلى الحوّل دون نجاحه في التقيّيمات حتّى لو كانت المعارف مكتسبة. لذا لا بدّ من القيام بتعديلات على نسخ الامتحانات وعلى سير التقيّيمات والتّصحيح حتّى يحظى المتعلّمون الذين يُعانون اضطرابات محدّدة في التعلّم بفرصٍ مُتساويةٍ لجهة النّجاح مع باقي المتعلّمين.

يبذل المتعلّمون ذوو الاضطرابات التعلّميّة ضعف الجهد الذي يبذله المتعلّمون الآخرون، ما يُؤدّي إلى شعورهم بالتعب وما يجعل تركيزهم أضعف. كما أنّهم يُعانون صعوبات في تنظيم المعلومات، ويميلون إلى التلّهي بأعراضهم

ونسيانها، ويسهل عليهم فقدان التّركيز. إضافةً إلى ذلك، قد تستعزّفهم القراءة والكتابة وقتاً إضافياً، ما يحولّ من عدم تمكّنهم من تنظيم الوقت لتطبيق التّعليمات وإنهاء المسابقات.

وقد تُؤدّي القراءة المغلوطة لعدد من الكلمات إلى فهم التّعليمات بطريقةٍ غير صحيحة. بالإمكان تفادي المشكلات التي تُسبّبها القراءة لهذه الفئة من المتعلّمين من خلال وجود قارئ يتولّى مهمّة القراءة. من جهةٍ أخرى، لا يتمكّن المتعلّمون دائماً من تحديد الأمور الأساسيّة ومنها فهم تدرّج النّقاط الأساسيّة في المضمون. إضافةً إلى ذلك، تُؤدّي الأخطاء الإملائيّة في التّعبير الكتابي إلى جعل اللّغة المكتوبة غير مقروءة.

كما وقد يعاني هؤلاء المتعلّمون مشاكل في الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة العامّة والتّحليل البصريّ- المكانيّ ما يؤدي إلى ضعف في ترميز المعلومات واسترجاعها وصعوبة في قراءة الخرائط والرّسوم البيانيّة والرّسوم الهندسيّة. في النّهاية فإنّ المتعلّمين الذين يُواجهون اضطرابات محدّدة في التعلّم يعانون نقصاً في تقدير الذات وقلة ثقة في قدراتهم ما قد يربكهم في أثناء الامتحانات. فمساندتهم في هذه الفترة ضروريّة إذ تخفّف من قلقهم ما ينعكس إيجاباً على قدراتهم.

5- التّوصيف

٥-١ في بيئة المتعلّم:

تكتسب بيئة المتعلّم أهميّة خاصة في تحديد مستوى أدائه. لذا كان من الضّروري التّوقّف عند بعض النّقاط الجوهريّة التي بالإمكان مراعاتها في أثناء الامتحانات الرّسميّة.

٥-١-١ البيئة الماديّة:

- تأمين جوّ مريح للمتعلّم بعيداً من الضّوضاء والمشتتات البصريّة والسّميّة.
- تشجيع المتعلّمين والثّناء على عملهم وذلك من أجل تحفيزهم على الاستمرار بالعمل حيث أنّ ثقة هؤلاء المتعلّمين بأنفسهم منخفضة نسبياً في معظم الأحيان.
- تأمين طاولات وكراسٍ تتناسب مع عمر المرشّحين وحجمهم.

٥-١-٢ الموارد البشرية المساندة:

أ- القارئ*:

هو المعلم المسؤول عن قراءة النصوص والأسئلة للمتعلم بموجب تكليف من المراجع المختصة في وزارة التربية والتعليم العالي. تقتصر مهمّاته على القراءة الفردية الكلية أو الجزئية للمحتوى عند البدء بالعمل، وإعادة القراءة لمحتوى محدّد وفقاً لحاجات المتعلم (لا يتعدّى ذلك ٣ مرّات). من الأفضل والأفنع للمتعلم قراءة كلّ سؤال من قبل القارئ قبل البدء بحلّه وذلك تقادياً لعملية نسيان معنى المحتوى، بالإضافة إلى قراءة المفردات والعناوين في الجداول والرّسوم البيانية. بإمكان القارئ تفسير الأسئلة بشكل موجز مع الانتباه إلى ضرورة عدم شرح الدّروس أو التلميح بالإجابة المرجوة. كما وأنّه من الضّروري الإشارة إلى أنّ عملية القراءة يجب أن تجري ببطء بحيث يسهل على المتعلم فهم المعنى الذي يتضمّنه النصّ أو المستند أو السؤال.

ب- الكاتب*:

هو المسؤول عن كتابة إجابات المتعلم، وذلك بموجب تكليف من المراجع المختصة في وزارة التربية والتعليم العالي. تقتصر مهمّاته على كتابة الإجابات بأمانة ودقة من دون تصويبها أو تعديل صياغة الجمل. كما يقوم الكاتب بمهمّات القارئ إلى جانب الكتابة في حال وجود حاجة لدى المتعلم إلى الأمرين معاً.

ج- الموجه التربوي*:

يؤمّن البيئة النفسيّة الإيجابية، ويساعد المتعلم في العمل في إطار بيئة حاضنة يملؤها الإحساس بالأمان والهدوء والاستقرار النفسيّ بهدف تخفيف مشاعر الخوف والقلق وعدم النّقة بالذّات. ومن أهمّ سلوكيات المساندة للمتعلم:

- التّشجيع والدّعم المعنوي.
- التنبية من فترة إلى أخرى في حال شرود المتعلم والتذكير بالوقت مرّتين كحدّ أقصى.
- السّماح للمتعلمين ذوي الإفراط الحركي بالتّقلّ ضمن مسافة محدّدة وذلك لفترة قصيرة على أن تجري مرافقتهم من قبل الموجه ضمن مكان لا يسبّب الإزعاج لزملائهم.
- التذكير بمراجعة محتوى ورقة الإجابة قبل تسليمها.
- التأكّد من إنجاز المسابقة بطريقة سليمة والإجابة عن أسئلتها كافّة.
- السّماح للمتعلم بشرب الماء.

* يُرجى من القارئ والكاتب والموجه التربوي الاطلاع على هذا التّوصيف للتّمكن من فهم آلية التطبيق ولمراعاة بعض الخطوات الحساسة في تأمين حسن سير العمل في أثناء التواصل مع المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصّة.

د- المراقب:

- إظهار التّعاطف.
- استدعاء القارئ عند الحاجة إليه في حال غاب لمساعدة متعلّم آخر.
- الحفاظ على أجواء هادئة ومريحة والتزام القوانين والأنظمة المرعيّة الإجراء.

٢-٥ في آليّة العمل

- منح وقت إضافي للمتعلّم (ربع الوقت المحدّد لكل مسابقة).
- السّماح بفترات استراحة (من ٥ إلى ١٠ دقائق إذا أمكن بين مسابقة وأخرى).
- السّماح للمتعلّم بالقراءة باستعمال أداة (إصبعه، أو مسطرة، أو قلم. . .) للقراءة والمتابعة بين الأسطر.

٣-٥ التكتيفات العامّة المقترحة لجميع الموادّ:

أ- في المضمون:

من المهم التوضيح أن المضمون والمخرجات التّعلّميّة غير قابلة للتّعديل بحيث تقتصر آليّة التّكييف على الشّكل من دون سواه، ولكن من الأفضل تمكين المضمون إذا كان الأمر لا يستدعي تغييراً في الهدف المراد قياسه.

انطلاقاً من هذا المبدأ نقتح الأمور الآتية:

- تجنّب التّعليمات المعقّدة والطّويلة.
- عدم إدراج أفعال إجرائيّة في آخر الأسطر في النّصوص المقدّمة، بل يمكن إظهارها بشكل واضح قبل النّصّ المرجو استخدامه وذلك على شكل تعليمة.
- إزالة المعلومات غير الضّرورية (المضلّلة) من النّصوص والمستندات وال فقرات التّوضيحيّة.
- تعديل صياغة الأسئلة والنّصوص بحيث تصبح واضحة ومباشرة ومقتضبة من دون أن تمسّ بالمخرجات التّعلّميّة.
- إعطاء الأولويّة للأسئلة المتعدّدة الأجوبة والأسئلة المغلقة، مع التّركيز في الصّياغة التي لا تمسّ بالمخرجات التّعلّميّة ولا بأهداف المادّة الدّراسيّة.
- تحديد عدد الإجابات الصّحيحة ضمن الأسئلة من نوع اختيار من متعدّد QCM .
- تحويل الأسئلة التي تستدعي إجابات مفتوحة إلى أسئلة ذات الإجابات المحدّدة عبر اقتراح تمارين مع فراغات (exercices à trous / fill-in the blank)، أسئلة صحيح أو خطأ، اختيار الإجابة الصّحيحة، ربط بالمطابقة (matching/relief).
- في الأسئلة من نوع الرّبط بالمطابقة لا بدّ من الحرص على وجود احتمال واحد صحيح.

- اعتماد الطّريقة المباشرة في أسئلة الصحيح والخطأ، وطلب تعليل الأسئلة غير الصحيحة.
- ترقيم الأسئلة التي تحتوي على خطوات عدّة وعلى تعليمات مُعدّدة وتجزئتها من خلال استخدام فعل إجرائي واحد لكلّ سؤال.
- الابتعاد عن طلب معلومات متعدّدة في كلّ سؤال، والبديل هو معلومة واحدة في كلّ منها.
- تحويل المفردات الصّعبة الى المرادفات الأكثر تداولاً (شائعة).
- تفسير الكلمات الصّعبة من خلال وضع التّفسير إلى جانبها بين مزدوجين.
- تزويد المتعلّم بمثال يسهّل عليه البدء بحلّ التّمارين.
- إضافة فقرة تفسيرية تشرح الرّسم التّخطيطي أو البيانيّ بطريقة بسيطة.
- الابتعاد عن الأسئلة المعقّدة والمشتتة في مجموعة الأسئلة حول استعمال المستندات (قراءة عامة وربط واستنتاج)، واقتصار الأسئلة على مفاهيم واضحة مع التّقليل من الحشو ومن التّكرار في المستندات.
- كتابة الأسئلة المتعلقة بكلّ مستند تحته مباشرة وإفصاح المجال للإجابة من طريق ترك فراغ مناسب تحت كل سؤال.
- الابتعاد عن طلب إجابة تتعدّى ثلاثة أسطر في أسئلة الاستخراج من مستند.
- الابتعاد عن الجمل الطويلة والاستعانة بجمل قصيرة وواضحة في حال كان المستند على شكل نصّ. كما يفضّل ألاّ يتعدّى النصّ أربعة أسطر.
- استعمال المصطلحات ذاتها في المستند وفي الأسئلة التّابعة له.
- تحديد مصدر المعلومة أو الإجابة التي يتعيّن على المتعلّم استخراجها، وقد يكون ذلك المصدر هو المستند المرفق أو ذاكرة المتعلّم.
- تحديد المعجم اللّغويّ الخاصّ بالأفعال الإجرائية لكلّ سؤال.
- ضبط الأسئلة والنّصوص وأبيات الشّعر بالحركات الملائمة.
- استعمال الشّدات في مكانها الملائم.

ب- في شكل المسابقات:

- كتابة المتعلّم إجاباته على الورقة ذاتها.
- ترك مساحة كافية، مسطرة تحت السؤال مباشرة من أجل كتابة الإجابة على الورقة ذاتها وذلك تفادياً لإرباك المتعلّم.
- تجنّب طباعة الأسئلة على وجهي ورقة الامتحان.
- تكبير حجم الكلمات المطبوعة لتمكين المتعلّم من قراءة المسابقة والابتعاد عن الرّخرفات واعتماد (Times New Roman ، Arial ، open dyslexic ، Verdana أو Tahoma حجم ١٤) تباعد

- الأسطر سطرًا ونصف السطر (١.٥ lines) أو (double click) مع تباعدٍ بين الكلمات، وهنا علينا اللّجوء إلى اعدادات برنامج الـ word حيث بالإمكان تحديد التّباعّد بين الأسطر في الصّفحة الرّئيسة Home.
- عدم استخدام حسن توزيع الفسحات في شكل الأسطر (Justify) وذلك تسهيلًا للتّمييز البصريّ من أجل تحسين عمليّة القراءة.
- استخدام حرف أسود عريض وواضح (Bold) لتمييز الكلمات الجوهريّة في التّعليمات وفي الأسئلة وفي التّمارين وفي النصوص.
- استخدام حرف أسود عريض وواضح (Bold) في تمييز أحرف الجرّ أو "الكلمات الصّغيرة" ذات الأهميّة على غرار "بعد"، و"قبل" وغيرها. . .
- ضبط الكلمات ضبطًا كاملًا في الموادّ كافة وليس فقط في امتحان اللّغة العربيّة وفي آخر الكلمات.
- تنظيم جميع المستندات بالطّريقة عينها مع تأمين معالم (cues /repère) بصرية موحّدة. مثال وضع نجمة (*) أمام جميع التّعليمات.
- في حال وجود رسم بيانيّ أو مخطّط تُلحق بها أسئلتها على الصّفحة ذاتها.
- تكبير الجداول والرّسوم البيانيّة لمرة ونصف أو مرتين.
- وضع النّصوص أو الصّور أو الرّسوم البيانيّة في داخل الإطار والأسئلة تحت الإطار وليس إلى جانبه.
- استخدام أرقام كاملة بدلًا من الأرقام العشريّة في جميع الرّسوم البيانيّة والجداول.
- تقليل كمّيّة التّمارين على الصّفحة الواحدة وذلك تقاديًا لإرباك المتعلّم.

ج- في تصحيح المسابقات

- بالإمكان تزويد المعنّيين بعمليّة التّصحيح ببعض الملاحظات الصّوريّة قبل البدء بأعمال التّصحيح وذلك فيما يخصّ المتعلّمين ذوي الصّعوبات التّعلّميّة بحيث تتضمن الآتي:
- حاجة المتعلّمين ذوي الصّعوبات التّعلّميّة إلى التعاطف لا الشّفقة.
- معلومات أساسيّة عن الفئة المستهدفة بالتّصحيح بهدف تصويب المفاهيم الخاطئة حولها (الرّجوع إلى ملامح المتعلّم).
- تشكيل فريق من المصحّحين المعتمدين في الامتحانات الرّسمية، بالإضافة إلى وجود مُرَبِّ تقويميّ ذي خبرة بحاجات ذوي الصّعوبات التّعلّميّة للاتّفاق على معايير التّصحيح.
- عدم محاسبة المتعلّمين على الأخطاء الإملائيّة عند التّصحيح.
- عدم محاسبتهم على رداءة خطّهم.
- قبول الإجابات بجمل مختصرة و فقرات قصيرة.
- عدم التّركيز في شكل التّفسير بل في مضمون التّحليل.
- عدم محاسبة المتعلّمين على الخطأ وعلى تداعياته في الإجابات في الوقت نفسه.

- عدم محاسبتهم على تركيب الجمل، بل على وجود الكلمات المفاتيح.
- اعتماد تثقيف أعلى للقواعد وأقلّ للتعبير الكتابي.
- المحاسبة فقط على هدف التقييم.
- قراءة ورقة المسوّدة حيث يمكن أن يكون قد نسخ الإجابة عنها بشكل خاطئ.

د- في الموادّ الدراسيّة

أولاً: في اللغات: العربيّة- الفرنسيّة- الإنكليزيّة

أ- فهم النّصّ والإجابة عن الأسئلة

- التّباعّد بين الفقرات وترقيمتها (ترك مسافة سطر فارغة).
- طرح الأسئلة المتعلّقة بالنّصّ تحته مباشرة، مع الإشارة إلى رقم الفقرة مصدر الإجابة بجانب كلّ سؤال.
- تحديد عدد الأسطر المطلوبة للإجابة.
- تقليل عدد الكلمات في أسئلة شرح المعاني.
- تقليل عدد الأسئلة التّقريرية.
- تقليل عدد الأسئلة حول النّصّ إذا أمكن من دون المسّ بالأهداف أو بالمرجات التعلّمية.
- السّماح للمتعلّم بالتعبير عن أجوبته بوسائل بديلة (بوضع خطّ تحت الأجوبة إذا كانت موضوعيّة ومباشرة).
- حصر الإجابة عن السّؤال على ورقة واحدة من دون أن تتخطّى الورقة التي تليها.
- في فقرة العروض أن يكون البيت الشعريّ سالمًا من دون جوازات.
- تزويد المتعلّم برسم بيانيّ (خريطة ذهنيّة) خاصّ بهيكليّة النّصّ وأفكاره الرئيّسة.
- تحديد المعجم اللّغويّ الخاصّ بالأفعال الإجرائيّة لكلّ سؤال.
- ضبط الأسئلة والنّصوص وأبيات الشعر بالحركات الملائمة.
- استعمال الشّدات في مكانها الملائم.

ب- في التّعبير الكتابيّ

- تقديم تصميم أوّلِي مع الكلمات والمقاطع الرّئيسة بهدف كتابة موضوع وذلك في إطار مخطّط واضح على سبيل المثال:

Standard Essay Outline Format

I. Thesis Statement _____

A. *Supporting Idea #1* _____

B. *Supporting Idea #2* _____

C. *Supporting Idea #3* _____

D. *Conclusion/Transition/Restatement of Thesis* _____

II. Topic Sentence for Supporting Idea #1 _____

A. _____

B. _____

C. _____

D. *Conclusion/Transition* _____

III. Topic Sentence for Supporting Idea #2 _____

A. _____

B. _____

C. _____

D. *Conclusion/Transition* _____

IV. Topic Sentence for Supporting Idea #3 _____

A. _____

B. _____

C. _____

D. *Conclusion/Transition* _____

V. Conclusion/Restatement of Thesis _____

A. _____

B. _____

C. _____

D. *Powerful Concluding Sentence* _____

- صياغة واضحة للأسئلة.
- تقليل عدد الأسطر المطلوبة للإجابة في كتابة النّصّ (١٠٠ كلمة).
- تزويد المتعلّم ببعض أدوات الرّبط أو بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظمّ يساعده من دون أن يربكه.

ثانيًا: في مادة التاريخ

- اعتماد أسئلة الرّبط والاستنتاج الواضحة والمرتبطة بالحياة اليومية.
- اعتماد طريقة طرح أسئلة لاستخلاص الإجابات حول الأفكار المطلوبة لإيجاد الحلّ عند دراسة وضعيّة أو مشكلة من قبل المتعلّم.
- تقليل عدد الأسطر المطلوبة للإجابة في كتابة النّصّ على ألاّ يتعدّى خمس جمل في مجموعة الأسئلة المتعلقة بكتابة نصّ (وصف وتحليل ظاهرة).
- تزويد المتعلّم بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يُساعده من دون أن يُربكه.
- إعطاء التّعليمات في ما يخص الخطوات التي يجب على المتعلّم اتّباعها.
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراع للإجابة، ما يساعدهم في فهم السؤال وفي الإجابة الصحيحة.
- الابتعاد عن الأسئلة التي تركز في التّواريخ.
- تحديد المعجم اللّغويّ الخاصّ بالأفعال الإجرائية لكلّ سؤال.

ثالثًا: في مادة التربية

- اعتماد أسئلة الرّبط والاستنتاج الواضحة والمرتبطة بالحياة اليومية.
- اعتماد طريقة طرح أسئلة لاستخلاص الإجابات حول الأفكار المطلوبة لإيجاد الحلّ عند دراسة وضعيّة أو مشكلة من قبل المتعلّم.
- تقليل عدد الأسطر المطلوبة للإجابة عن كتابة النّصّ على ألاّ يتعدّى خمس جمل وذلك في مجموعة الأسئلة المتعلقة بكتابة نصّ (وصف وتحليل ظاهرة).
- تزويد المتعلّم بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يُساعده من دون أن يُربكه.
- إعطاء التّعليمات في ما يخص الخطوات التي يجب على المتعلّم اتّباعها.
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراع للإجابة، ما يساعدهم في فهم السؤال وفي الإجابة الصحيحة.
- الابتعاد عن الأسئلة التي تركز في التّواريخ.
- تحديد المعجم اللّغويّ الخاصّ بالأفعال الإجرائية لكلّ سؤال.

رابعًا: في مادة الجغرافيا

- اعتماد أسئلة الرّبط والاستنتاج الواضحة والمرتبطة بالحياة اليومية.
- وضع الأعمدة بألوان مختلفة مع إعطاء تفسير أو عنوان لكلّ لون في حال جرى اعتماد رسم بيانيّ بالأعمدة.
- تحديد الجهات الأساسيّة والفرعيّة على الخريطة مباشرة ومن دون الحاجة إلى وضع وردة الاتجاهات على الخريطة.

- الطلب إلى المتعلّم تحديد موقع مدينة أو موقع بلد بالنسبة إلى لبنان فقط، وليس بالنسبة إلى مدينة أخرى أو بلد آخر (في الشّهادة المتوسطة).
- تزويد المتعلّم ببعض أدوات الرّبط أو بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يساعده من دون أن يُربكه.
- تقليل عدد الأسطر المطلوبة للإجابة في كتابة النّصّ على ألاّ يتعدّى خمس جمل في مجموعة الأسئلة المتعلقة بكتابة نصّ جغرافيّ (وصف وتحليل ظاهرة).
- تلوين البحار والمحيطات باللون الرماديّ.
- تقادي بعض التّسميات والسّيقات التي تصعب على المتعلّم التّحليل البصريّ للخريطة، مثال: اذكر أسماء الممرّات المائيّة المُشار إليها بالأحرف (أ، ب، ج، د).
- حصر السّنوات، في الجداول، بفترات زمنيّة قصيرة بهامش خمس سنوات لكلّ فئة، فيصبح الجدول عبارة عن ثلاثة أعمدة بدلاً من عشرة في الجداول.
- تقسيم هذا الجدول إلى جداول عدّة إن لم تكن الغاية مقارنة الودائع بالقروض. أمّا إذا كانت الغاية هي المقارنة، فبالإمكان تلوين خلفيّة الودائع باللون الرماديّ. (عرض التّقسيم)

المؤشر السنة	موجودات (مليون دولار أميركي)	ودائع (مليون دولار أميركي)		قروض للمقيمين (مليون دولار أميركي)
		المقيمين	غير المقيمين	
٢٠١١	١٤٠٠٥	٩٤٠٤	٢١٠٢	٣٤٠٢
٢٠١٢	١٥١٠٨	١٠٠٠٩	٢٤	٣٧٠٨
٢٠١٣	١٦٤٠٨	١٠٧٠٧	٢٨٠٤	٤١٠٥
٢٠١٤	١٧٢٠٢	١١٣	٢٩٠٦	٣٧٠٢

Figure 1 - قبل التّعديل

المؤشر السنة	موجودات (مليون دولار أميركي)	ودائع (مليون دولار أميركي)	
		المقيمين	غير المقيمين
٢٠١١	١٤٠٠٥	٩٤٠٤	٢١٠٢
٢٠١٢	١٥١٠٨	١٠٠٠٩	٢٤
٢٠١٣	١٦٤٠٨	١٠٧٠٧	٢٨٠٤
٢٠١٤	١٧٢٠٢	١١٣	٢٩٠٦

Figure 1 - بعد التّعديل

المؤشر السنة	موجودات (مليون دولار أميركي)	قروض للمقيمين (مليون دولار أميركي)	
		القطاع الخاص	القطاع العام
٢٠١١	١٤٠٠٥	٢٩٠٢	٣٤٠٢
٢٠١٢	١٥١٠٨	٣١٠١	٣٧٠٨
٢٠١٣	١٦٤٠٨	٣٧٠٦	٤١٠٥
٢٠١٤	١٧٢٠٢	٣٧٠٢	٤٥

Figure 2 - بعد التّعديل

- وضع أعداد كاملة في الجداول.
- تحديد المعجم اللّغويّ الخاصّ بالأفعال الإجرائيّة لكلّ سؤال.

- تقادي هذا النوع من الخرائط المدرجة أدناه كونه صعب جداً بالنسبة إلى المتعلّمين ذوي الصعوبات في التحليل البصري - المكاني، بالإمكان استبدال نوع آخر به يسهّل عملية التحليل البصري لدى المتعلّم مثال: استخدام الرموز كالتجمة أو الدائرة لتحديد البلدان عوضاً عن مفتاح خريطة معقد.

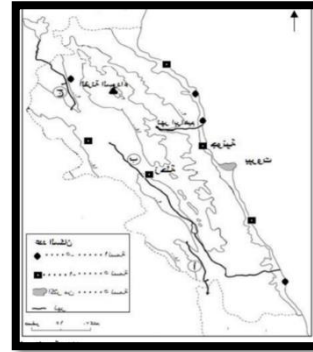
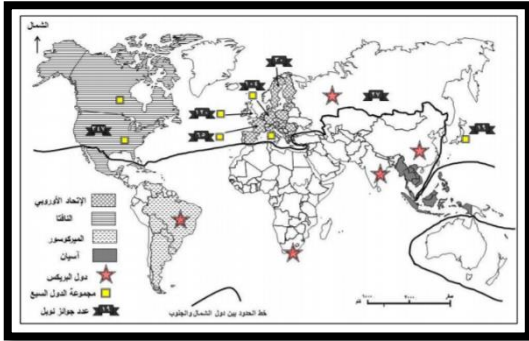


Figure 3 - صعوبة التحليل البصري

خامساً: في مادة الرياضيات

- السماح للمتعلّم باستعمال الآلة الحاسبة.
- توضيح الخطوات الضمنية عند حلّ المسائل. على سبيل المثال تجزئة الأسئلة من أجل برهنة أن المثلث قائم الزاوية حيث يجري تقديم تسلسل واضح للعمليات التي يتعيّن على المتعلّم القيام بها من أجل إيجاد الحلّ.
- في الرسم الهندسي:
 - ✓ اعتماد مبدأ طرح الأسئلة المتعلقة بالهندسة بعد وضع الرسم الهندسيّ كاملاً ووضع الإشارات.
 - ✓ تجزئة الرسم، في ما يتعلق بالمسائل الهندسية، بشكل ألاّ يتضمن تلك الأجزاء من الرسوم التفاصيل السابقة التي ترتبط بالأسئلة اللاحقة.
- في التجميع factorisation والكسور fraction : عند وجود كسور عدّة في العملية الواحدة اعتماد مبدأ فصل الصورة Numérateur عن المخرج Dénominateur. واعتماد مبدأ الفصل عند factorisation أيّ عند وجود عمليات عدّة factorisation تُجرى ومن ثمّ يجري دمجها.
- اعتماد النقط مع إحداثيات coordonnées لا تتضمن فاصلة عند رسم المحور Repère على شبكة grille.
- كتابة القوى Puissances بلون غامق.

- التّفريق بين إشارة الطّرح وسطور الكسور (السطور الفاصلة بين الصّورة والمخرج).
- تخصيص مكان للإجابة على ورقة المسابقة ذاتها.
- تجزئة السّؤال المعقّد وترقيم الأجزاء بأحرف (a, b, c, d) وليس بأرقام تفادياً للغط.
- تحديد الزّوايا القائمة في الرسوم ووضع المعطيات في المسائل الهندسية على الرّسم.
- إذا كان من المفترض أن يرسم، يجب أن يكون ذلك ضمن مرّع.
- يجب الاستعانة بكتاب لتنفيذ الرّسوم إذا كان المتعلّم يعاني الدّيسبراكسيا.
- تزويد المتعلّم بجميع المعادلات formules التي يحتاجها في علم الجبر والهندسة (في اللّغات العربيّة أو الفرنسيّة أو الإنكليزيّة وفاقاً للغة التي يستخدمها في الإجابة إذا أمكن).
- استخدام حرف أسود عريض وواضح (Bold) لكتابة الأرقام والمعلومات المهمّة في المسائل.
- تحديد المعجم اللّغويّ الخاصّ بالأفعال الإجرائيّة لكلّ سؤال.
- إضافة أمثلة.
- تزويد المتعلّمين بأوراق الرّسم البيانيّ graphed papers لحلّ العمليّات الرّياضيّة عند الحاجة.

سادساً: في مادّة علوم الحياة

- تزويد المتعلّم بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يُساعده من دون أن يُربكه.
- إعطاء التّعليمات في ما يخصّ الخطوات التي يجب على المتعلّم اتّباعها.
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراغ للإجابة، ما يساعده في فهم السّؤال وفي الإجابة الصحيحة.
- الطّلب إلى المتعلّم كتابة اسم الجزء على السّهم الخارج من الرّسم مباشرة في حال طرح تسمية أجزاء من رسم معيّن.
- تزويد المتعلّم بجميع المعادلات formules (في اللّغات العربيّة أو الفرنسيّة أو الإنكليزيّة وفاقاً للغة التي يستخدمها في الإجابة إذا أمكن) ليختار الملائمة منها في حلّ التّمرين.
- تحديد المعجم اللّغويّ الخاصّ بالأفعال الإجرائيّة لكلّ سؤال.
- تحديد نقاط التّلاقّي بين خطوط الطّول وخطوط العرض لمساعدة المتعلّم في قراءة الرّقم.
- استخدام حرف أسود عريض وواضح (BOLD) لكتابة الأرقام والمعلومات المهمّة في الجداول والرّسوم البيانيّة.

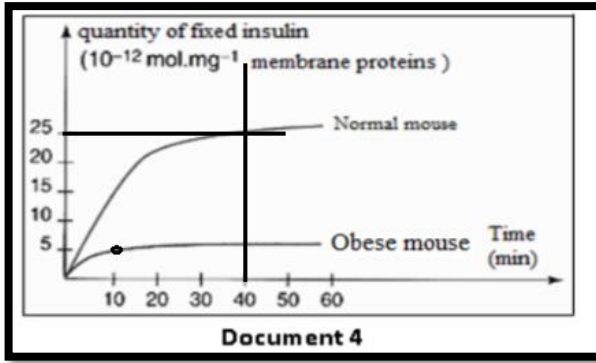


Figure 1 - النموذج الأوّل بعد التعديل

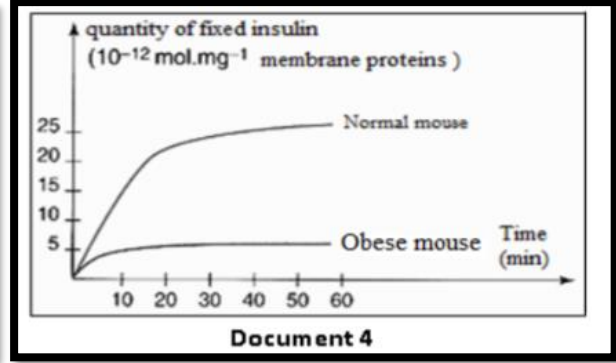


Figure 2 - قبل التعديل

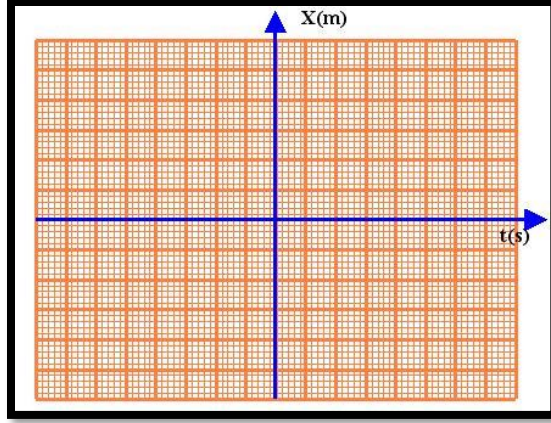
- الاستعاضة عن سؤال ارسم الرّسم البيانيّ بإعطاء المتعلّم رسمين يحدّد أيّهما الرّسم الصّحيح، كذلك الأمر بالنّسبة إلى رسم المنحنى.

Concentration (%)	Tube Digestif			
	Bouche	Œsophage	Estomac	Intestin grêle
Protéines	100	100	75	0
Acides aminés	0	0	0	100

1. Construire l'histogramme représentant la variation des concentrations des protéines et des acides aminés tout le long du tube digestif du rat.

سابقاً: في مادة الفيزياء

- تزويد المتعلّم بجميع الصيغ formules (في اللّغات العربيّة أو الفرنسيّة أو الإنكليزيّة وفقاً للغة التي يستخدمها في الإجابة إذا أمكن) ليختار الملائمة منها في حلّ التّمرين.
- الابتعاد عن طلب معلومات متعدّدة في كلّ سؤال والبدل هو معلومة واحدة في كلّ منها.
- وضع سؤال تحويل convert لأنّ المتعلّم ينسى إجراء التّحويل قبل الحلّ.
- تحديد المعجم اللّغويّ الخاصّ بالأفعال الإجرائيّة لكلّ سؤال.
- في دروس البصريّات:
 - ✓ عدم استخدام الورق المخطّط عند الرّسم وإعطاء أعداد كاملة.
 - ✓ إعطاء الرّسمة إذا أمكن وعدم الطّلب إلى المتعلّم رسمها.
 - ✓ بالإمكان اتّباع النموذج المرفق مع تكبير الرّسم.



- استخدام حرف أسود عريض كبير وواضح (BOLD) لكتابة الأرقام والمعلومات المهمة في المسائل.

- في دروس الكهرباء:

✓ بالإمكان تكبير الرّسم وجعل خطوط الطّول والعرض يختلفان من حيث كثافة اللّون وتحديد خطوط القياس.

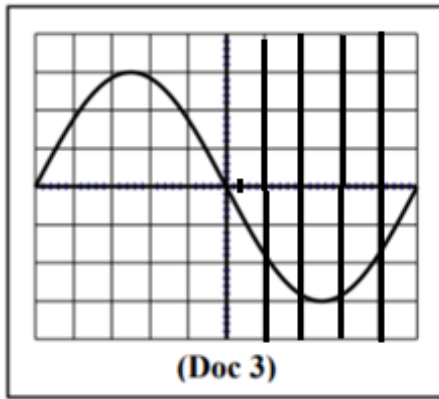


Figure 1 - بعد التعديل

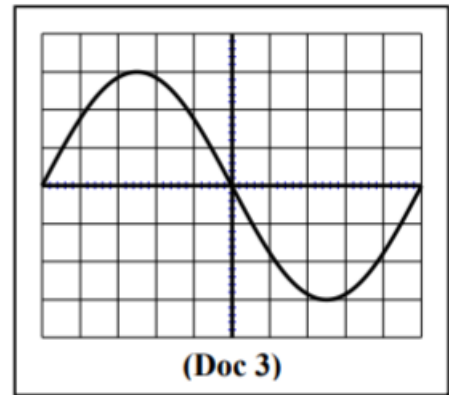


Figure 2 - قبل التعديل

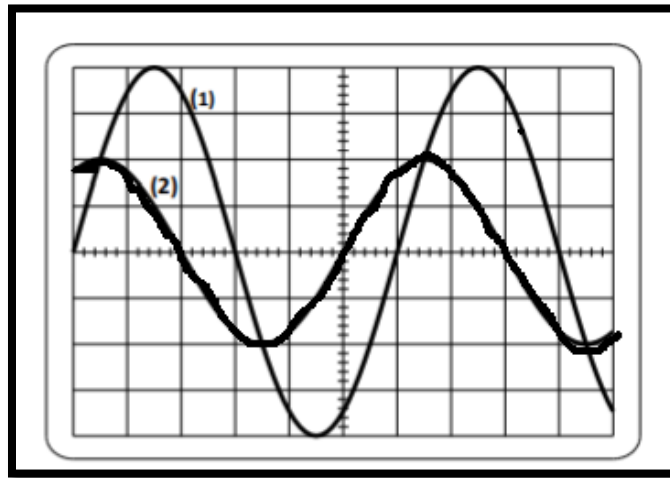
✓ عدم الطّلب إلى المتعلّم رسم المنحنى والبدليل هو إعطاؤه رسمين بحيث يُطلب إليه اختيار الإجابة الصحيحة (أي أحد الرسمين).

Intensité I(A)	0	1	1,4	1,7	1,9	2,1
Tension U(V)	0	3	5	7	9	11

2.1- Tracer la courbe de U en fonction de I en utilisant l'échelle suivante :
En abscisses : 1 cm ↔ 0,5 A ; En ordonnées : 1 cm ↔ 2 V.

✓ جعل كثافة لون كلّ

منحنى مختلفة عن الآخر.



✓ تعريض المربعات، وتحديد المحاور (axe x et y) بلون أغمق، تحديد مكان الأرقام بعلامة واختيار اللون الأسود والأحمر وليس الأزرق.

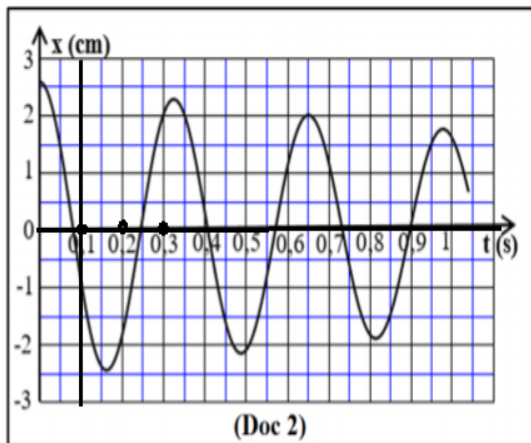


Figure 3 - بعد التعديل

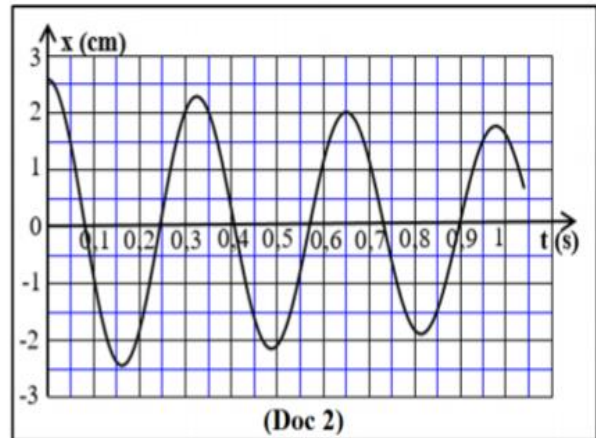


Figure 4 - قبل التعديل

ثامناً: في مادّة الكيمياء

- تزويد المتعلّم بجميع الصّيغ formules (في اللّغات العربيّة أو الفرنسيّة أو الإنكليزيّة وفقاً للغة التي يستخدمها في الإجابة إذا أمكن) ليختار الملائمة منها في حلّ التمرين.
 - تحديد المعجم اللّغويّ الخاصّ بالأفعال الإجرائيّة لكلّ سؤال.
 - تحديد atomic number and mass number لكلّ عنصر ووضعها بجانب السّؤال المطلوب استخدامها فيه وعدم وضعها في بداية السّؤال مجتمعة.
 - تجنب الجداول ذات المداخل المزدوجة.
 - توضيح الصّورة، في حال وضع سؤال مع صورة، عبر تسمية الأجزاء بشكل واضح وخطّ واضح.
 - استخدام حرف أسود عريض وواضح (Bold) للمزدوجين.
- $$\text{Zn(s)} + \text{Cu}^{2+}(\text{aq}) \rightarrow \text{Cu(s)} + \text{Zn}^{2+}(\text{aq})$$
- يستحسن إعطاء خيارات متعدّدة فيختار المتعلّم الإجابة الصّحيحة بدل الطّلب إليه كتابة الصّيغة.

1.1. Ecrire les formules semi-développées de chacun des hydrocarbures (A) et (B) et donner le nom du composé (B).

- تجنّب الرسوم البيانيّة الآتية لأنّها غير واضحة بصريّاً.

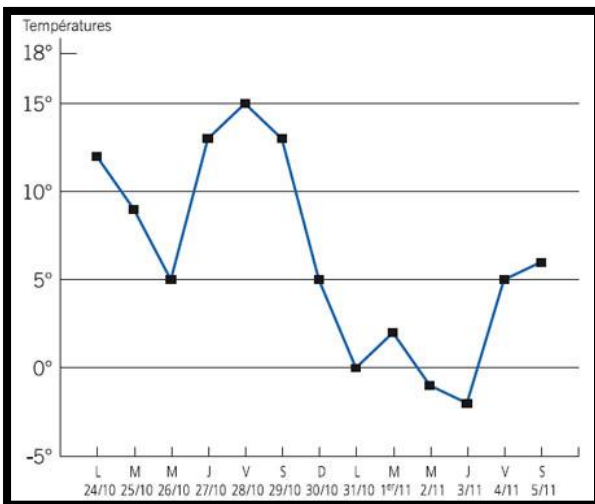


Figure 2 - جيد للتّحليل البصري

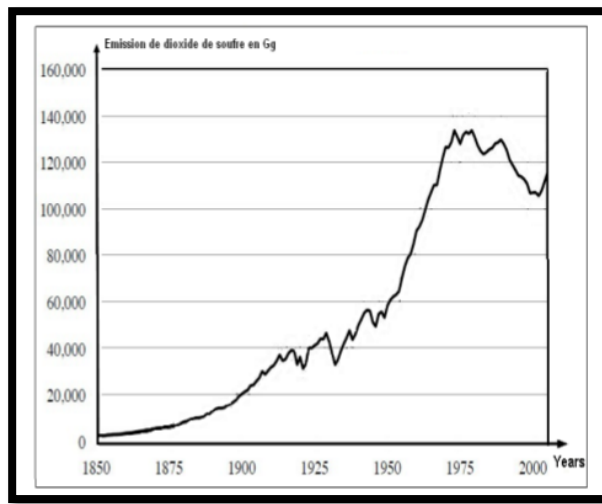


Figure 1 - غير جيد للتّحليل البصري

تاسعاً: في مادّة الفلسفة والحضارات

- تزويد المتعلّم بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يُساعده من دون أن يُربكه.
- إعطاء التّعليمات للخطوات التي يجب على المتعلّم اتّباعها.
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراغ للإجابة ما يساعده في فهم السّؤال وفي الإجابة الصّحيحة.
- تحديد المعجم اللّغويّ الخاصّ بالأفعال الإجرائيّة لكلّ سؤال.
- ضبط كامل للنصوص والأسئلة بالحركات الملائمة.
- وضع الشّدات في مكانها الملائم.

عاشراً: في مادة الاجتماع

- تزويد المتعلّم بالكلمات المفاتيح التي تمكّنه من تحليل مستند.
- تزويد المتعلّم بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يُساعده من دون أن يُربكه.
- إعطاء التّعليمات للخطوات التي يجب على المتعلّم اتّباعها.
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراغ للإجابة، ما يساعده في فهم السّؤال وفي الإجابة الصّحيحة.
- تلخيص محتوى المستندات لتخفيف كمّيّة القراءة.
- تخفيف المعلومات في داخل الجداول.

حادي عشر: في مادّة الاقتصاد

- تزويد المتعلّم بجميع الصّيغ formules (في اللّغات العربيّة أو الفرنسيّة أو الإنكليزيّة وفقاً للغة التي يستخدمها في الإجابة إذا أمكن) ليختار الملائمة منها في حلّ التّمرين.
- تزويد المتعلّم بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يُساعده من دون أن يُربكه.
- إعطاء التّعليمات للخطوات التي يجب على المتعلّم اتّباعها.
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراغ للإجابة، ما يساعده في فهم السّؤال وفي الإجابة الصّحيحة.
- تحديد خطوط الطّول والعرض في الرّسوم البيانيّة وإزالة السّنوات غير الصّروية لحلّ التّمرين.

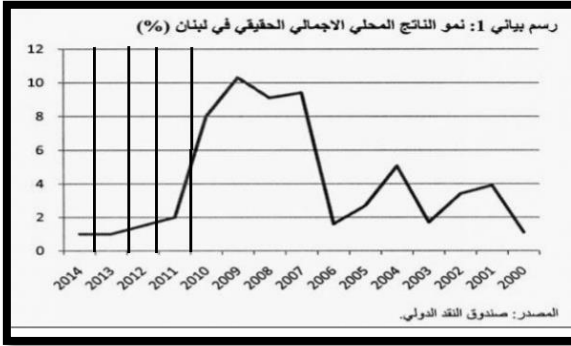


Figure 1 - بعد التعديل

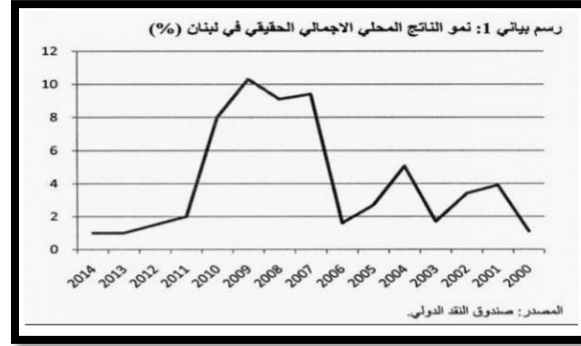


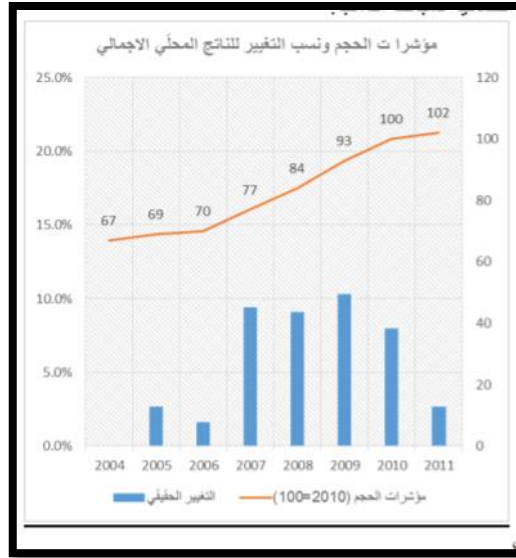
Figure 2 - قبل التعديل

- إعطاء أعداد كاملة في الجداول.

مستند رقم (2): تطور التبادل التجاري للمنتجات الزراعية (الف \$)

السنة	الصادرات الزراعية	المستوردات الزراعية	الميزان التجاري الزراعي
2011	160,584	849,613	-689,029
2012	171,242	867,623	-696,381
2013	215,697	922,785	-707,088
2014	207,396	966,178	-758,782

- تقادي هكذا أنواع من الرسوم البيانية، وإن كان هناك من ضرورة لتكبير المستند يجب التّخفيف من المعلومات والأرقام غير الضرورية.



٥-٤ اقتراحات أخرى:

- جودة التّقييم لكلّ المسابقات والتي تشمل أيضًا المتعلّمين غير المصنّفين ضمن الصّعوبات التّعلّمية.
- تحويل الأفعال الإجرائيّة التي تتضمّن مهارات التفكير العليا إلى أفعال مجرّاة. على سبيل المثال في مادة علوم الحياة: Interpreter = Analyse + donner une signification
- تحديد عدد الكلمات بدلًا من عدد الأسطر (في اللّغة).
- إنتاج "بوردر" خاصّ.
- صياغة واضحة للأسئلة التي تتطلّب تعبيرًا كتابيًا مع تجزئة المطلوب.
- عدم اعتماد النّصميم الأولي فقط بل السّماح لإمكان استعمال وسائل أخرى كالا (- venn diagram graphe organiser).
- استخدام الحاسوب لبعض المتعلّمين.
- تكيف مسبق في بنك الأسئلة.
- إعداد فريق من المصحّحين وتمرينه على آليّة تصحيح مسابقات المتعلّمين ذوي الصّعوبات التّعلّمية.
- مراعاة الذّكاءات المتعدّدة في صياغة الأسئلة في الموادّ الدّراسيّة كافّة.